

Rankings de escolas: uma avaliação de organizações educativas?

Depoimentos

A avaliação está na ordem do dia! Temos vindo a assistir, nos últimos anos, à emergência da avaliação das organizações educativas na agenda política nacional, em particular, das escolas do ensino secundário. Neste caso, a avaliação tem sido identificada, pela opinião pública em geral e pelos responsáveis políticos, com os resultados dos exames nacionais do 12º ano. Razões que se prendem com a necessidade de prestação de contas, de transparência e de rigor têm sido invocadas como justificativas para a quase exclusiva associação entre os resultados obtidos nessa avaliação externa centrada no desempenho escolar dos alunos e a avaliação das escolas.

Este tema tem merecido por parte de opinião pública reacções bem diferentes como se pode constatar da publicação de diversos artigos em jornais e de alguns programas de televisão. Por considerarmos que a avaliação das escolas é um tema que certamente interessa aos professores, actores insubstituíveis e incontornáveis do processo educativo, seja qual for o entendimento que se tiver sobre a educação formal, procurámos ouvir a opinião de pessoas de diversos quadrantes. Aceitaram o nosso convite Ana Benavente, investigadora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e actualmente deputada pela bancada do Partido Socialista, Domingos Fernandes e João Barroso, professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Margarida Lucena, Presidente do Conselho Executivo da escola secundária Anselmo de Andrade, Maria Eugénia Varela Gomes, Presidente do Conselho Executivo da escola secundária Gil Vicente, Virgínio Sá, professor no Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, e Vítor Sarmiento, presidente da Mesa da Assembleia Geral da CONFAP, a quem desde já agradecemos a receptividade e disponibilidade que demonstraram em colaborar connosco. O pedido que lhes foi feito foi o de responderem a parte ou à totalidade de quatro questões que lhes foram colocadas.

Como explica a emergência da importância da avaliação das instituições escolares e a forma como esta foi encarada em termos da sua operacionalização, no contexto actual português?

Ana Benavente — Os movimentos relativos à avaliação das escolas nascem da preocupação dos governos com a *eficácia* do trabalho escolar quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos. Quer na perspectiva da educação compensatória do relatório Coleman nos USA quer, mais tarde, nos relatórios de avaliação dos níveis de literacia dos adultos americanos *A Nation at Risk*, pergunta-se se o investimento financeiro feito nos sistemas escolares é socialmente rentável. Estas preocupações pren-

dem-se também com as perspectivas da OCDE quanto à importância da qualificação das pessoas no desenvolvimento económico dos países e, também, evidentemente com a competição internacional. Não esqueçamos que os EUA despertaram para a *busca de talentos* em todos os meios sociais (e daí a educação compensatória) quando a URSS avançou na conquista do espaço. Entretanto foram-se afirmando as perspectivas de que o serviço público de educação tem que apresentar resultados (o que está certo), mas avaliando esses resultando através de *performances* individuais medidas por testes (o que empobrece fatalmente os objectivos educativos, centrando-se este tipo de avaliação apenas na literacia e instrução).

Sendo uma questão da maior importância que importa debater e concretizar, a avaliação das escolas e do seu trabalho bem como dos níveis educativos dos jovens tem que ser enquadrada na história, nos contextos e nas políticas de cada país. Actualmente, vive-se entre nós uma *fúria* avaliativa mais palavrosa que real, bastante primária e que se traduz essencialmente na divulgação dos resultados finais dos alunos do ensino secundário, tendo o actual governo desvalorizado avaliações integradas das escolas, provas aferidas devolvidas às escolas, celebração de contratos de autonomia, sistemas de apoios e de incentivos ao trabalho educativo e muitas outras medidas que começavam a integrar a vida das escolas.

É óbvio que as transformações ocorridas depois de 1974 e sobretudo o alargamento social do acesso à escola de 9 anos deixaram muitos comentadores e *quadros* convencidos de que se tinha (infelizmente) perdido a escola do passado e que a prioridade à educação assumida por alguns governos exigia prestação de contas à sociedade. Concordo em absoluto com a necessidade de prestação de contas. Considero, no entanto, que tal avaliação não está a ser feita de modo inteligente que contribua para mais qualidade educativa, antes através de mecanismos pobres e insensatos cujos efeitos perversos já se fazem sentir.

Domingos Fernandes — A avaliação das instituições escolares surge com expressão mais significativa a partir de 1966, como consequência e como reacção ao pessimista e mesmo deprimente relatório Coleman, em que se afirmava que as *escolas não faziam a diferença*; ou seja, não eram capazes de fazer com que alunos provenientes de meios desfavorecidos desenvolvessem as competências indispensáveis para se tornarem cidadãos capazes de organizar livremente as suas vidas. No fundo, o que se afirmava é que os factores não escolares tais como a localização da escola, a origem social ou as tradições da comunidade envolvente tinham mais influência no percurso académico dos alunos do que os factores escolares! Nem professores, nem a gestão das escolas, nem os seus órgãos pedagógicos e administrativos, nem a injeção de generosas quantias de dinheiro fariam, na opinião de Coleman e seus associados, qualquer diferença.

Felizmente, na sequência de avaliações e de investigações sequentes realizadas nos anos 70, nomeadamente no âmbito do chamado *Movimento das Escolas Eficazes*, verificou-se que os professores e as escolas podiam, de facto, fazer a diferença. A avaliação das escolas teve aqui um papel decisivo face ao determinismo que se apoderara de alguns.

Por outro lado, pode considerar-se que a emergência da avaliação das escolas e de outras instituições públicas resulta directamente do facto das sociedades actuais exigirem cada vez mais que lhes sejam prestadas contas do dinheiro dos impostos que obrigatoriamente entregam ao Estado. Ou seja, no caso concreto das escolas, as sociedades sentem-se no direito de saber em que condições e como são educados os seus filhos ou educandos.

Também os governos, perante pressões de natureza diversa, nomeadamente políticas, financeiras e sociais, sentem necessidade de promover, incentivar ou até de exigir que as escolas sejam avaliadas.

Importa ainda referir que cresce junto dos professores e das escolas a consciência e a necessidade de desenvolverem avaliações que lhes permitam regular e melhorar os seus projectos educativos e formativos. Aqui as preocupações tendem a ser de natureza marcadamente pedagógica e didáctica.

Estas são algumas das razões que ajudam a explicar a *emergência da importância da avaliação das instituições escolares*.

Quanto ao que se passa no contexto português eu diria fundamentalmente três coisas. Em primeiro lugar, por razões de natureza diversa, nunca foi possível pôr em prática um sistema devidamente pensado e fundamentado, integrado, participado e dinâmico de avaliação das principais componentes do sistema educativo não superior. Nem sequer se considerou seriamente uma proposta que ia precisamente nesse sentido e que, em 1992 concebi no âmbito do agora findo Instituto de Inovação Educativa (IIE). Em segundo lugar, apesar de quase todos os departamentos e serviços do Ministério da Educação chamarem a si a responsabilidade de desenvolverem a *sua* avaliação, há uma acentuada desarticulação entre eles porque, como acima se viu, não tem havido política, nem pensamento nem intenção estratégica neste domínio. Como resultado, não se retiram quaisquer consequências do esforço significativo de avaliação que, apesar

de tudo, se vai desenvolvendo (vd. A avaliação do processo de experimentação dos novos programas realizada no IIE no início dos anos 90 ou, mais recentemente, a avaliação integrada das escolas desenvolvida pela Inspeção Geral da Educação (IGE)). Finalmente, há obstáculos de natureza cultural que contribuem para que persistam um conjunto de tabus e de ideias (mal) feitas quanto à avaliação. Falta uma verdadeira cultura de avaliação iminentemente formativa, amplamente vivida e participada pelos principais intervenientes no sistema educativo português, que contribua para a sua modernização, para a sua melhoria e para a sua efectiva democratização. Sem preconceitos.

João Barroso — A emergência da avaliação como modo de regulação das políticas públicas é um fenómeno persistente que ocorre em diferentes países (em particular desde a década de 80 do século passado) e que configura aquilo que vem sendo designado pela passagem de um *Estado regulador* para um *Estado avaliador*. Neste contexto, a avaliação das escolas adquire normalmente dois tipos de funções:

- *Uma função normativa e prescritiva*, baseada no controlo dos processos e seus resultados, em função de normas e padrões previamente definidos. A avaliação integra-se, assim, num processo global de racionalização da acção pública cujo objectivo é, não só, garantir a racionalidade da decisão mas também da própria acção e dos seus efeitos. Ela constitui, neste caso, um instrumento de regulação e controlo *a posteriori*, passando-se (como diz Demailly) de um controlo através da *obrigação de meios*, a um controlo baseado na *obrigação de resultados*.

- *Uma função simbólica*, enquanto ritual de eficiência e imagem de responsabilidade, dos governos ou instituições que promovem essa avaliação. Como notam Floden e Weiner, ela funciona como um ritual cuja função é acalmar a ansiedade dos cidadãos e perpetuar a imagem de eficiência e responsabilidade do governo, criando a impressão que está seriamente empenhado na prossecução dos objectivos.

Margarida Lucena — A avaliação das instituições escolares tem vindo a transformar-se numa questão importante quer pela afirmação de uma corrente de pensamento de natureza economicista — em que tudo deve ser ponderado numa relação investimento/lucro — quer pela natural exigência de Pais e Encarregados de Educação que procuram condições de excelência para a educação/formação dos seus filhos e educandos.

M^a Eugénia Gomes — Nos últimos três anos, sob a pressão dos órgãos de comunicação social, o Ministério da Educação tornou públicos os resultados dos Exames Nacionais do 12^o Ano. Com as feras lançadas na arena começou o Grande Circo da *liberdade de escolha*, da *transparência*, da *qualidade* do ensino, das escolas e dos professores. Mesmo para o observador mais incauto, não deverá parecer estranha a oportunidade de tal divulgação. Com Portugal a figurar sistematicamente na cauda de todos os *outros Rankings* europeus (que pretendem aferir o nível de desenvolvimento dos diferentes países sob diversos pontos de vista), era urgente encontrar um bode expiatório mais ou menos credível, que aliviasse consciências inquietas e sossegasse espíritos malévolos. Nada melhor do que o já desacreditado sistema de ensino e, dentro deste, o mais baixo nível da hierarquia: as Escolas. Num golpe de mestre, centra-se a atenção na mais ínfima célula do sistema, levando, subrepticamente, ao esquecimento do fundamental:

- Décadas de atraso estrutural do país, com reflexos óbvios na qualidade do sistema de ensino;

- Sucessivas políticas educativas que não só impedem a necessária recuperação do atraso verificado, como conduzem a um cada vez maior distanciamento entre as necessidades do país e dos seus cidadãos e a tão falada *produtividade* do sistema.

Virginio Sá — A centralidade da avaliação no contexto da política educativa está fortemente associada à promoção dos *quase-mercados* educativos, fenómeno que, nos países centrais, nomeadamente nos Estados Unidos e na Inglaterra, teve lugar a partir da década de oitenta do século XX, no âmbito das denominadas políticas da *Nova Direita*, uma combinação de neoliberalismo e neoconservadorismo. O *pânico moral*, alimentado por certa imprensa sensacionalista e por alguns relatórios nacionais (por exemplo, para o caso americano, *A Nation at Risk*) sobre o desempenho dos alunos desses países nas provas internacionais, deu aso a que os grupos mais conservadores iniciassem um ataque cerrado à escola pública, questionando-se a sua produtividade quando confrontada com os (supostos) elevados investimentos de recursos públicos.

Os críticos das políticas que tinham conduzido à unificação do ensino começaram então a clamar por *excelência na educação*, argumentando que a expansão das oportunidades e o controlo democrático da escola tinham significado um declínio nos *standards* académicos e um crescimento da mediocridade e não da meritocracia. Simultaneamente, reclamou-se o retorno aos métodos tradicionais, aos valores morais e ao ensino de um currículo que veiculasse o melhor da cultura nacional. Insistiu-se igualmente na necessidade de responsabilizar o *produtor* dos serviços educativos perante o *consumidor*.

As políticas de livre escolha da escola pelos pais, associadas a políticas de financiamento indexadas ao número de alunos que cada escola fosse capaz de captar, foram apresentadas como o *ovo de colombo* capaz de fazer com que as boas escolas *expulsassem as más*, proporcionando, por-

tanto, ganhos para todos. A definição central do currículo e a instituição de exames nacionais constituíram peças centrais na subordinação da oferta educativa às regras do mercado, permitindo a organização de *rankings* que deveriam servir de base à escolha informada dos pais.

Se, até meados da década de noventa, Portugal não terá ido além do que Almerindo Afonso denominou como *neoliberalismo educacional mitigado*, a análise das propostas dos partidos políticos submetidas a sufrágio nas últimas eleições legislativas (Março de 2002) permite afirmar que a agenda neoliberal está definitivamente inscrita nas prioridades de vários partidos políticos, com destaque para as duas forças partidárias que se coligaram para formar governo após as eleições. A aposta na *Avaliação do desempenho das escolas, com publicitação dos resultados*, a defesa da reintrodução dos *Exames nacionais* (no 4^o, 6^o e 9^o anos do ensino básico) e o *desenvolvimento do sistema de avaliação aferida em cada um dos ciclos do ensino básico, a profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino*, o ataque ao denominado *quase monopólio da escola pública*, a introdução de uma *cultura da avaliação*, a aposta no *cheque educação* como condição para garantir a *liberdade de escolha* e a obrigatoriedade diária de os alunos do ensino básico cantarem o hino nacional, constituem algumas das medidas emblemáticas que integravam os programas de governo do PSD e do CDS, medidas essas que reflectem uma clara subordinação à agenda neoliberal, pontualmente matizadas pela integração de elementos referenciáveis a uma matriz ideológica de inspiração neoconservadora. Algumas das propostas mais recentes da coligação no poder, nomeadamente no que concerne ao modelo de gestão das escolas, reforçam a leitura que propomos acima.

Vitor Sarmiento — Durante vários anos e durante vários ministros (de diferentes partidos políticos) as questões relativas à avaliação foram de facto subvalorizadas. A legislação era pouca, mas acima de tudo, não era cumprida.

É-me difícil explicar as razões que motivaram tanta inércia, mas provavelmente entre várias estarão as duas que passo a transcrever:

- Avaliar implica mexer com interesses e impõe naturalmente a adopção de soluções a curto e médio prazo.
- Os próprios governos tendo provavelmente consciência que uma avaliação integral poderia trazer à luz do dia a precariedade das suas políticas e da pobreza orçamental com que tratavam as Escolas, não se empenharam.

Reconheça-se que no final da década de noventa se fez um esforço para inverter a situação, não só no domínio legislativo, mas também na adopção de medidas concretas, que permitissem avaliar as Escolas, nomeadamente a partir da IGE. Entre as várias questões, destaco a avaliação integral das Escolas, processo, que com a tomada de posse deste governo foi interrompido.

Só que eram medidas ainda muito frágeis e receosas e foi-se entretanto criando a ideia em alguns sectores da sociedade, que a responsabilidade está nas escolas (leia-se professores) e que para gerar movimento contrário seria preciso animar a concorrência entre elas, com a demonstração dos resultados das provas finais, numa óptica que desconsiderava a aquisição global de conhecimentos e da sua consistência, bem como a formação integral do aluno enquanto cidadão.

Como se posiciona face a esta perspectiva? Que informações considera que se podem recolher a partir dos rankings das escolas? Quais as potencialidades e limitações da publicação dos rankings das escolas?

Ana Benavente — *Os rankings à portuguesa* são uma paródia do pior que tem tal mecanismo nos países que o praticam. Há países em que o desejo de hierarquizar o que não pode ser comparado (desejo fortemente instigado pela OCDE e por muitos estudos comparativos internacionais, entre os quais o PISA) levou à integração de factores de natureza sócio-económica e cultural, procurando alguma *justiça* na análise dos resultados das escolas (é o caso de França). Outros há, como a Finlândia, em que não se fazem rankings. No Reino Unido, desde o governo da Sra. Thatcher, seguido pelo de Tony Blair, fazem-se rankings *para tornar o trabalho das escolas mais transparente e para apoiar a livre escolha dos pais*. Um e outro argumento, utilizados também pelo actual governo português, não têm qualquer pertinência. O primeiro porque equivale a dizer que, qualquer que seja o meio social dos alunos, as condições das escolas e as políticas educativas (que actualmente se caracterizam pela falta de apoio às escolas e por *economias* forçadas que hipotecam, por exemplo, a própria educação científica dos jovens), *os resultados finais dos alunos só dependem dos professores*. Quanto à livre escolha dos pais, sabemos que é uma falácia para eventual uso das classes médias, pois seria necessário que houvesse várias escolas públicas e que apenas delas dependessem os resultados de cada aluno, o que não é verdade. Acresce que este mecanismo leva as escolas a procurarem *seleccionar* os alunos (social e escolarmente) e cria efeitos em que a escola com alguma harmonia de funcionamento dão vítimas do seu sucesso e *invadidas* pela procura.

Domingos Fernandes — Qualquer processo de avaliação tem que ser transparente (vd. Normas para a Avaliação do NCTM). Só dessa forma poderemos falar em sistema aberto e democrático. Só dessa forma se poderão, legitimamente, retirar verdadeiras consequências do processo de avaliação; por exemplo, o Ministério da Educação desenvolver programas de incentivos ou de apoios a escolas com dificuldades e carências de várias ordens. Nestas condições, não vejo razões que impeçam que as avaliações ou os seus aspectos mais relevantes sejam divulgados, sempre acompanhados de toda a informação considerada pertinente para evitar leituras menos informadas, precipitadas ou mesmo injustas.

Por razões amplamente divulgadas os *rankings* das escolas não fazem qualquer sentido. (Veja-se o triste espectáculo a que assistimos no ano passado com o *ranking* encomendado pelo Ministério da Educação.) Sou contra qualquer tipo de *ranking* porque entendo que há uma relevante dimensão formadora, humanista e social na educação e na avaliação que não é compatível com perspectivas neo-liberais insensíveis aos problemas sociais que ainda marcam a sociedade e a escola portuguesas.

As escolas e os seus órgãos têm que saber fazer leituras inteligentes dos dados que são disponibilizados e retirar daí as devidas ilações. As escolas podem e devem associar-se nessas leituras porque elas não são fáceis. A administração também deve fazer tais leituras inteligentes. Todos os intervenientes e interessados o devem fazer. Quem o está a fazer de forma intencional sistemática e minimamente credível?

João Barroso — É no quadro deste reforço dos dispositivos de avaliação por parte do Estado, e tendo em conta as duas funções atrás descritas, que se pode perceber a insistência com que o governo e certa comunicação social vêm defendendo, em Portugal (como em outros países), os *rankings* das escolas.

Na verdade, como qualquer pessoa minimamente informada sabe, a utilização exclusiva dos chamados *rankings* como forma de *avaliação* das escolas não tem qualquer validade e credibilidade científica. E isto por três ordens de razões: os resultados escolares dos alunos obtidos em exames são, só, um dos múltiplos factores e produtos do trabalho das escolas, pelo que a utilização deste indicador deixa de fora uma realidade muito mais complexa que não é avaliada por este processo; por muitas tentativas que tenham sido feitas de contextualizar os resultados escolares obtidos pelos alunos, em função de variáveis institucionais, sociais, culturais e económicas, elas revelaram-se sempre insuficientes, pelo que os dados obtidos são sempre falaciosos; os exames incidem unicamente sobre um número reduzido de disciplinas e de alunos, pelo que a generalização do seu significado a toda a escola, pressupõe tomar o todo pela parte.

Sendo assim, apetece perguntar por que razão, apesar destas limitações todas, existe tanta pressão mediática na publicitação dos *rankings* e o governo faz da sua aplicação uma prova de *bom comportamento*?

A primeira razão, tem que ver com a *função simbólica* de que falava atrás. É uma maneira simples e barata de fazer de conta que se faz a avaliação das escolas e, com isso, dar a entender à opinião pública que se trata de um governo exigente, rigoroso e que tem tudo sob controlo. A segunda razão, prende-se com o objectivo de inculcar nas escolas (nos professores, nos alunos e suas famílias) uma lógica de competição e mercado que permita voos mais altos como a *livre escolha* das escolas, a introdução dos *cheques ensino* e a privatização do ensino público.

Margarida Lucena — Considerando a peculiaridade das instituições de ensino, em que a natureza da matéria-prima e da mais-valia que a esta é incorporada não é facilmente mensurável, nem linear a relação entre elas e os resultados finais, considera-se — a opinião pública e os *mass media* consideram — os resultados de exames

finais como reveladores do ensino/aprendizagem implementado nos e pelos estabelecimentos de ensino. Dão-lhe tal importância que, a partir destes dados se estabelece uma lista de escolas em que as que melhores resultados aparentemente obtêm, são consideradas as melhores de entre as suas congéneres. Nada mais redutor! Nem os resultados que os alunos obtêm em exame são unicamente atribuíveis à instituição, nem a qualidade de ensino de uma escola pode ser medido/quantificado por um único critério (por exemplo: exames).

Os resultados dos exames são um dado objectivo para que todos olham — professores incluídos! — mas não são o único a ter em conta ao proceder à avaliação de um estabelecimento de ensino.

Curiosamente fala-se em *rankings* obtidos pelos resultados em exames de 12º ano mas não se divulgam, com igual relevo, os resultados de provas de aferição de 4º, 6º e 9º anos. A tónica continua a colocar-se não no conhecimento e na formação técnica e humana, mas no acesso ao ensino superior! E a divulgação dos resultados interessa na medida em que é o acesso ao ensino superior que está em causa. Esta é a perspectiva de uma *sociedade de doutores*, em que a conquista de um diploma universitário traduz o sucesso social, mesmo que conduzindo ao desemprego e à estagnação económica do país. É a perspectiva de uma sociedade conservadora.

Mas os *rankings* não interessam? Claro que sim. São um dado objectivo de níveis de desempenho, que cada escola tem a obrigação de analisar e interpretar à luz da sua própria realidade e numa perspectiva de auto-avaliação. Porque o objectivo de cada estabelecimento de ensino só pode ser obter o 1º lugar do ranking. Querer que os seus alunos atinjam o 1º lugar. E que o mantenham no ano seguinte. Para isso há que procurar os meios e as condições que lho permitam atingir e manter: promovendo e incentivando o desenvolvimento profissional de professores e auxiliares de educação, aperfeiçoando a gestão de recursos humanos e materiais, a organização da instituição, etc, sempre numa pers-

pectiva de auto-avaliação e de auto-evolução.

Ou seja, os *rankings* podem ser instrumentos mobilizadores de um esforço colectivo para a modernização e melhoria das condições de aprendizagem, mas há que estar atento aos seus efeitos perniciosos que vão desde o olhar com desprezo para os últimos lugares até ao correr para as escolas melhor posicionadas como se um lugar aí garantisse, só por si, um futuro risonho e promissor.

Mª Eugénia Gomes — Pretende-se avaliar a qualidade das escolas (do ensino e dos professores) a partir dos *rankings* elaborados com base nas classificações de exame, isto é, a partir dos únicos dados efectivamente quantificáveis que o senso comum conhece e percebe. Serão os detergentes mais vendidos os de melhor qualidade? Os canais de televisão com mais espectadores os melhores? E porque não avaliar a qualidade dos hospitais e dos médicos pelo rácio anual de curas/óbitos? No final do ano (neste caso, civil), poderia instituir-se um prémio para os hospitais com menos mortes averbadas! Não interessa o grau ou tipo de doença (ou saúde) com que o doente se apresentou. Morreu! Soma-se às estatísticas. E tem a grande vantagem de permitir aos hospitais privados a proibição de entrada a doentes terminais!

A estatística dos resultados dos exames avalia justamente isso: os resultados de uma prova de avaliação. Evidentemente que daí se podem tirar as devidas conclusões. Em princípio, o resultado do conjunto de provas prestadas indica o nível das aprendizagens dos alunos. Mas nada mais. Só associado a muitos outros factores poderá permitir avaliar outro tipo de questões. Voltemos ao exemplo dos hospitais e da saúde. Um doente com gripe, se não se verificar nenhuma complicação adicional, sentir-se-á completamente curado com muita rapidez. Um doente com cancro terá um tratamento prolongado e poderá não sobreviver. Só por si, o facto de o doente não se curar não avalia o médico, nem o hospital. Não avalia instalações, equipamentos, hotelaria

em geral, empenhamento, dedicação, profissionalismo e conhecimentos de médicos, enfermeiros e demais pessoal. Não avalia se houve incúria, irresponsabilidade ou negligência. No fundo, só avalia o tipo de doença.

Numa escola, os resultados escolares dependem de inúmeros factores. Mas há um que está pré-determinado e sobre o qual as escolas não têm poder de interferência (ou, se o tiverem e o exercerem, não estão a cumprir a sua função de escola pública): os alunos.

Vejamos um depoimento insuspeito, inserido no jornal Público de 27 de Setembro. Nos três colégios da Companhia de Jesus, S. João de Brito (Lisboa), Instituto de Nuno Álvares (Santo Tirso) e Colégio da Imaculada Conceição (Cernache), os resultados são muito diferentes. A explicação é adiantada pelo director do S. João de Brito, Jorge Sena "... estas escolas têm a mesma qualidade educativa, investem na formação de professores e os equipamentos e estruturas são de grande qualidade ... mas os alunos são diferentes. Estas escolas (as duas últimas) têm contratos de associação com o Ministério da Educação, ou seja, qualquer miúdo pode frequentá-las, porque o ensino é pago pelo estado ...". Como este testemunho, há inúmeros outros que apontam no mesmo sentido. E curiosamente(!), em nenhum jornal se encontram testemunhos que contrariem a realidade de que o factor de base e determinante para a qualidade das aprendizagens é o aluno: o seu meio sócio-económico e cultural, a influência familiar, a importância dada ao saber, à cultura e à formação, a ambição académica e cultural, as expectativas de vida, os apoios e estímulos disponíveis, etc.

Como é possível comparar resultados escolares de alunos (é disso que se trata) cuja única perspectiva apontada, ao entrarem na escola (aos 6 ou mesmo 7 anos), foi a de concluir a escolaridade básica e arranjar trabalho para sobreviver, com alunos que *beberam no leite materno* a necessidade de uma formação superior? Como é possível comparar resultados de alunos que querem (precisam) entrar no mercado de trabalho com rapidez e estabelecem como meta

apenas o *passar de ano*, com alunos que querem entrar no ensino superior público e estabelecem como meta as médias necessárias para os cursos que pretendem? Como é possível comparar resultados de alunos que frequentam o ensino tecnológico, porque desde logo lhes pareceu mais acessível e suficiente para as suas ambições, com alunos que frequentam os cursos gerais porque querem entrar para a universidade? Como é possível comparar resultados de alunos que não têm um local próprio para estudar, girando à sua volta um agregado familiar numeroso, com alunos que têm o *seu* quarto, a *sua* secretária, o *seu* computador, etc? E as explicações? E os livros que existem em casa? E as conversas que se têm com a família? E os sonhos que se partilham? E as ambições que se acarinham? E, e, e ...

Não só não é possível comparar nada disto como, por força de razão, devia ser impossível comparar a qualidade das escolas a partir destes resultados! Mas em Portugal é possível! Porquê? Só por má fé e perversidade.

O que o Governo, o Ministério da Educação e os meios de comunicação social estão a fazer, paulatinamente e a coberto da famigerada *liberdade de escolha*, é a destruir a escola pública portuguesa. E a favorecer descaradamente o ensino privado. É evidente que há, felizmente, inúmeras escolas públicas muito bem classificadas no *ranking deles* (deles, porque dos professores e educadores não é certamente). E estão bem colocadas por mérito próprio, mas também e principalmente, porque a grande maioria dos alunos que as frequentam têm condições e querem prosseguir estudos. Não se trata apenas da região ou do bairro. Não venham novamente com a história da interioridade. Em todo o lado há gente das classes médias, com formação e ambições académicas e culturais. Mas também há, evidentemente, muitos sítios onde a situação económica e social e a miséria cultural são confrangedoras.

Numa altura em que as escolas secundárias se debatem com o problema da falta de alunos, por diminuição da população jovem do país, e em que muitos professores vêm

ameaçada a possibilidade de continuar a exercer a sua profissão nas escolas onde sempre trabalharam, não por falta de mérito, mas por circunstâncias alheias a qualquer preocupação com a qualidade do ensino, vêm os meios de comunicação social, com a complacência do Ministério da Educação e a coberto da *liberdade de escolha*, indicar quais as escolas *boas e más*. Obviamente sempre de uma forma *isenta e imparcial*. E tudo isto é tão perverso que deveria ser punível por lei, pois trata-se de propaganda enganosa.

Todos os professores e direcções de escola sabem que pode ser fácil alterar o lugar dos rankings. Basta dificultar ou impedir a matrícula aos alunos com menor rendimento escolar, cortar qualquer possibilidade de se candidatar a exame e tentar concluir o 12º ano, atribuindo uma classificação interna baixa, declarar a inexistência de vagas, exigir o cumprimento rígido dos prazos de inscrição para exame, etc, etc, etc. Tudo formas artificiais, maldosas e impróprias de um ensino público de qualidade. No ensino privado, o chamado *de qualidade*, os alunos com reprovações ou baixo rendimento são impedidos de aí continuar. É um ensino de *qualidade* para quem já tem *qualidade de vida* e, portanto, muito mais hipóteses de qualidade a outros níveis.

Mas na escola pública, frequentada felizmente pela esmagadora maioria dos jovens deste país, a preocupação das direcções e dos professores é outra. É a de aumentar as expectativas dos alunos, é a de lhes mostrar que é sempre preferível tentar fazer o ensino secundário, mesmo com dificuldades, do que abandonar precocemente os estudos, é a de permitir aos alunos sucessivas tentativas de conclusão de estudos, com a noção clara de que o país e os seus jovens só terão a beneficiar com o aumento da escolarização da sua população.

Aferir a qualidade de uma escola pelos rankings é um convite indecente a que as famílias, por quererem para os seus filhos o *melhor*, contraíam ainda mais dívidas para os colocar no ensino privado (ou no público dos bairros *finos*), porque foram enganadas insidiosamente e se convenceram de que ser pobre (os outros, não eles) é igual a má qualidade; é um convite indecente a que o ensino público afaste os alunos com fraco rendimento escolar.

Tudo isto é profundamente perverso e muitíssimo preocupante. É um convite efectivo a que todos concorram não só para o verdadeiro desprestígio da escola pública mas, mais grave ainda, para o fim do ensino público de qualidade.

Venham daí os *cheques-educação* tão prometidos pelo Ministério da Educação, para que as classes médias (e também os ricos ... porque os direitos são iguais para todos) possam fornecer mais alunos ao ensino privado ... à custa do erário público. Porque dos pobres não reza a história ...

Virgínio Sá — O funcionamento em concreto dos mercados educacionais veio mostrar que, por trás da retórica da excelência para todos, se escondia uma política indutora de fortes assimetrias entre as escolas que se traduziu (e traduz), frequentemente, no *benefício dos beneficiados*. Efectivamente, os *intelectuais orgânicos do mercado* (Ball) parecem ter ignorado que, para fazer escolhas activas e estratégicas, é necessário, por um lado, partilhar a *cultura da escolha* e, por outro lado, dispor da capital adequado (financeiro, social e cultural) que permita *ler e decifrar* as complexas teias que envolvem o processo de escolha, condicionantes que proporcionam aos diferentes *consumidores* distintas oportunidades de sucesso. Supondo que todos os pais são livres de escolher e pressupondo que todos querem e podem escolher, as ideologias do mercado permitem uma fácil associação entre os pais que não escolhem (ou fazem escolhas *pobres*) e o estereótipo de maus pais/pais irresponsáveis, resultando daí a clássica *culpabilização da vítima*, em que os eventuais maus resultados esco-

lares deixam de ser imputáveis ao Estado, para surgirem associados às más opções (ou ausência de opções) dos pais.

A centralidade que os resultados dos exames nacionais assumem na organização dos rankings das escolas tem-se igualmente reflectido num envolvimento ao nível da definição das prioridades do que *merece* ser ensinado. Porque só conta o que se mede nos testes, a dimensão *educativa* tem sido subordinada à vertente *instrutiva*. Por outro lado, a pressão competitiva entre as escolas tem obrigado estas a deslocar uma parte significativa dos seus orçamentos para despesas relacionadas com a promoção da sua imagem pública e dos seus *produtos*, com prejuízo da parcela destinada às actividades educativas. Em situações mais extremas, como vem denunciando Michal Apple para o caso americano, as escolas vêem-se mesmo obrigadas a comercializar certos espaços para a promoção de produtos das grandes multinacionais e até a *vender* as crianças como audiência cativa para publicidade dessas mesmas multinacionais durante os intervalos.

Acresce ainda que o facto de os rankings assentarem frequentemente nos resultados brutos (*raw scores*), e não no *valor acrescentado* pela escola, facilita o *branqueamento* das práticas selectivas de admissão de alunos, agora devolvidas ao mercado sob a forma de *excelência académica*. Sobretudo as escolas com mais prestígio, porque têm habitualmente mais candidatos do que lugares, podem dar-se ao luxo de impor restrições na admissão de alunos que, objectivamente, excluem muitos dos potenciais candidatos. A experiência tem demonstrado que são os alunos oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos, e os que apresentam *necessidade educativas especiais*, os mais penalizados, apesar de, na maioria dos casos, o enquadramento jurídico-formal proibir tais práticas. Esses alunos podem ter uma repercussão negativa na posição da escola na tabela nacional, razão pela qual certas escolas têm desenvolvido uma panóplia de estratégias que as salve de desses alunos *indesejados*.

Resumindo, como já defendemos noutra texto, ao reconceptualizarem os pais como *gestores de escolhas* e, portanto, responsáveis pelos percursos académicos dos respectivos educandos, os *estados competitivos neoliberais* não só se desresponsabilizam por eventuais fracassos, como permitem a reintrodução da selectividade e da hierarquização, agora disfarçadas sob a capa inefável da *cultura da excelência* e do discurso da *qualidade*, credibilizados por uma *tecnologia da avaliação* cuja sustentação teórica raramente se questiona.

Vítor Sarmiento — Assumindo-me como um defensor de um sistema de avaliação contínuo e sistemático, não me revejo na conceptualização e na forma como o actual Ministro da Educação e o governo alimentam os rankings.

Se teve algum mérito, foi o de colocar toda a sociedade a pensar e a debater mais profundamente este problema, decorrente em muitos casos da apreciação crítica e ou negativa do ranking: na forma, em muitos conteúdos e por alguma consequência do debate que se lhes seguiu.

É necessário também dizer, que em rigor, na informação obtida pela publicação daqueles resultados, existem aspectos positivos, nomeadamente no conhecimento de tendências nacionais ou regionais e no apuramento global de Escolas concretas.

Em Portugal recentemente tem vindo a ser defendida uma maior autonomia das escolas. A autonomia está necessariamente associada à responsabilização. Como se pode conjugar uma maior responsabilização com uma lógica de Estado-avaliador, consubstanciada pelo predomínio de formas de avaliação externa?

Ana Benavente — A autonomia das escolas tem que ser um processo integrado em políticas educativas de clarificação de currículos e de percursos, de procura da diversidade, da equidade e da qualidade pedagógicas. Tal não está a acontecer. Eu acredito

que só trabalharão bem *escolas inteligentes* com docentes profissional e socialmente responsáveis. A mera avaliação exterior nos termos em que está a ser feita, não cria condições de desenvolvimento da qualidade educativa. Uma ressalva para afirmar que a ideia que se criou, muitas vezes com razão, de que os professores se comportam como *donos* da escola, reforça, por más razões, o controle externo. Penso que as escolas, centro da vida educativa, têm que se inscrever nas comunidades nas quais vivem, enquanto investimento e recurso, como um bem social, com políticas equilibradas entre o central e o local, e com divulgação dos resultados obtidos em função de compromissos assumidos e de recursos assegurados.

Domingos Fernandes — Até há pouco tempo, no domínio da avaliação das aprendizagens, o predomínio é claramente da avaliação interna. Ou seja, temos tido uma avaliação na educação básica que, para todos os efeitos, é exclusivamente interna, da responsabilidade dos professores e das escolas. As provas aferidas, que são externas, não interferem na avaliação interna. No ensino secundário prevalece claramente a avaliação interna uma vez que os exames, que são externos, têm apenas um peso de 25% no cômputo da classificação final para efeitos de certificação e atribuição do respectivo diploma.

No domínio da avaliação das escolas parece-me que qualquer sistema não pode deixar de contar com uma forte e activa componente de avaliação interna sem desprezar, por razões óbvias, modalidades de avaliação externa. *O peixe é sempre o último a aperceber-se da água em que vive*, dizem os orientais. É importante que alguém *de fora* nos ajude a perceber em que *águas estamos a viver* ou como estamos a funcionar.

Em todo o caso, parece-me fundamental que qualquer modalidade de avaliação das escolas, que deve ser essencialmente formativa, seja assu-

mida em todas as suas dimensões e tenha consequências. Isto é, que se traduza em ações concretas que melhorem o que tem que ser melhorado e consolidem e desenvolvam o que resulta e o que está bem. É preciso mostrar claramente às pessoas que há outras visões de avaliação para além da tradicional visão punitiva que alguns parecem apreciar e querer desenvolver. E isso faz-se com uma verdadeira política educativa ...

João Barroso — Como é evidente, estes objectivos (de controlo remoto e introdução de uma lógica de mercado) parecem contraditórios com a tão "*apregoad*a" autonomia das escolas. Mas este aparente paradoxo insere-se numa estratégia que é típica das políticas neo-liberais e que Roger Dale chama de *modernização conservadora*: uma política que "promove a liberdade dos indivíduos, com fins económicos, ao mesmo tempo que os controla, com fins [políticos e] sociais".

Vitor Sarmento — Quanto às questões de autonomia é preciso dizer que tudo tem passado por óptimas intenções, que na prática se revelam apenas para matérias secundárias. Veja-se por exemplo o que se passa com as questões financeiras (que nos orçamentos — e na falta deles no 1º ciclo, e nos melhoramentos e obras nas Escolas, em que as decisões continuam nas DREs ou ainda mais recentemente com a imposição dos agrupamentos, nem sequer estando a respeitar a própria lei aprovada pelos próprios.

É claro que autonomia pressupõe responsabilização. Mas em tudo!

Será que o ME estará de facto disposto a implementar uma autonomia verdadeira?

Também para o Movimento Associativo de Pais os olhares exteriores devem também ter possibilidade de participar no processo de avaliação, mas cabem aos actores directos uma determinante palavra.

Que procedimentos considera essenciais desenvolver no futuro próximo (pelos agentes educativos exteriores à escola? pelos actores directamente envolvidos na comunidade escolar?) para promover a melhoria das escolas, a nível organizacional, gestão de recursos, desenvolvimento profissional dos professores, qualidade das aprendizagens, ...?

Ana Benavente — A pergunta tem uma única resposta: políticas educativas coerentes e consistentes, articuladas com políticas sociais e económicas. Em educação, os progressos são lentos e exigem continuidade, o que não tem acontecido entre nós. Quando, em 1996 o PS propôs uma Pacto Educativo para o futuro, no sentido de encontrar alguns consensos que permitissem, em relação às grandes orientações do sistema, assegurar o seu desenvolvimento, a equidade e a qualidade, poucos parceiros entenderam o alcance de tal proposta. Aliás, os países que ultrapassaram os atrasos económicos e educativos nacionais, como é o caso da Irlanda, entenderam a educação como elemento estratégico integrado em modelos de desenvolvimento sustentado e assumiram a continuidade das políticas. Entre nós, agora que se desinveste na educação, ciência e cultura, em que milhares de licenciados não encontram ocupação social útil (apesar de estarmos abaixo da média da OCDE no número de licenciados) e em que o Ministério da Educação acusa tudo e todos por andar sem rei nem roque, não há medidas parcelares que nos salvem. A avaliação é, para o governo, um ritual de ameaça às escolas e de paródia de rigor para a sociedade. A recente legislação sobre os Conselhos Municipais de Educação, burocratizando tais órgãos e retirando-lhes a dimensão mais rica de participação social na educação, mostra que se está a pôr (tradução do francês) *emplastos em pernas de pau* ... Medidas avulsas, importadas de modelos neo-liberais alheios, no que estes têm de pior, mas sem as políticas de conjunto que esses países assumiram, medidas para futuros longínquos sem cuidar do presente, eis o que actualmente se vive na educação.

Não deixa de ser estranho o silêncio relativo de muitos parceiros, sempre exigentes no passado recente. Se a sociedade portuguesa deixar, haverá em breve escolas mais pobres, outras mais elitistas e privilegiar-se-á a liberdade em detrimento da equidade e da qualidade (que será só para alguns).

Domingos Fernandes — Antes do mais é indispensável que exista uma verdadeira política educativa, atenta às realidades sociais e económicas do nosso país. Uma política educativa devidamente integrada e integradora do conjunto de dimensões de acção social, financeira, económica e política que não podem deixar de estar presentes no desenvolvimento educativo da nossa sociedade. Ora se há coisa que já se pode afirmar com segurança nesta altura é que não se vislumbra uma política educativa digna desse nome. Há assim uma espécie de *flashes* mais ou menos vistosos, mais ou menos simpáticos, mais ou menos mediáticos, mais ou menos copiados, que apenas servem para iludir os mais incautos ou distraídos. Nestas condições, julgo que há boas razões para nos preocuparmos com o *futuro próximo*. Na ausência de política educativa, não há projecto visível e estará sempre ausente a mobilização informada e consciente daqueles que verdadeiramente podem fazer a diferença.

Julgo que algumas das ideias expressas nas anteriores respostas revelam alguns dos procedimentos que considero essenciais para promover a desejada e necessária melhoria das escolas em Portugal.

João Barroso — Mas, então, a avaliação das escolas não é importante? Claro que é! Mas a principal função da avaliação das organizações educativas (e da sua *qualidade*) deve ser descritiva (e não normativa) com o fim de promover a informação e participação dos diferentes actores, internos e externos, e contribuir, deste modo, para o seu desenvolvimento organizacional. A avaliação deve ser vista como um processo social que envolve a informação e participação dos diferentes actores, contribuindo, muitas vezes, para dar um novo sentido às políticas que estão a ser avaliadas e para legitimar processos de *racionalidade a posteriori* que resultam da própria acção. A avaliação adquire, assim, um carácter formativo, pluralista e democrático que é o oposto do que os defensores dos *rankings* querem promover. E, apesar de tudo, existem muitas outras modalidades de avaliação que têm sido postas em prática em Portugal e em outros países que vão nesse sentido. Por isso, as limitações não são técnicas, mas políticas e aqui todos temos uma palavra a dizer.

Vítor Sarmento — São muitos os factores necessários a relançar alguma confiança e dinamismo. Destacarei as seguintes: Tomada urgente de medidas de dignificação dos espaços escolares, em particular nos primeiros 6 anos de escolaridade, transformando em acolhedores e coloridos estes espaços de trabalho. Mais formação pedagógica e mais rigor profissional nos docentes e não docentes.

Desenvolver políticas de envolvimento dos alunos na vida da Escola, co-responsabilizando-os neste processo, em que eles são também parceiros, bem como os pais e encarregados de educação.

Cumprimento da legislação existente sobre os serviços de psicologia e orientação escolares.

Apostar na educação para a cidadania e no seu exercício nas escolas.

Criação de observatórios nas escolas como forma de enriquecer o conhecimento e a avaliação.

Repensar e melhorar o modelo de gestão, nomeadamente no aprofundamento da democracia interna das escolas. Nesta área é também factor essencial dar sinais e apostar seriamente na motivação para as lideranças.

Mobilizar o poder autárquico para a batalha da melhoria da escola e do ensino em Portugal.

Se em tudo isto o Ministério da Educação deveria assumir um papel de moderação, deveria acima de tudo dar exemplo na busca de consensos e no respeito pelas opiniões e pelo trabalho dos diferentes parceiros.

A Educação não sendo propriedade de nenhum partido ou ministro tem que ter algumas políticas de fundo em que todos se revejam minimamente. Não é admissível aceitarmos passivamente que a sede do Ministério da Educação esteja transformada numa holding que gere as experiências das políticas definidas para as Escolas, não transmitindo estabilidade e confiança e não avaliando essas mesmas políticas.